



UFSC



Ensino e Geografia

A importância do ensino de Geografia numa perspectiva decolonial e da educação antirracista: experiências em uma escola de Londrina-PR

The importance of teaching Geography from a decolonial perspective and anti-racist education: experiences at a school in Londrina-PR

La importancia de enseñar Geografía desde una perspectiva decolonial y una educación antirracista: experiencias en una escuela de Londrina-PR

Alex Fernandes Monteiro ¹, **Fernando Veronezzi** ¹

¹Universidade Estadual de Londrina Londrina, PR, Brasil

RESUMO

Assuntos relacionados a pessoas negras e indígenas apresentam uma crescente popularidade em discussões educacionais, especialmente nas instituições de ensino superior. Muito se discute quanto a inserção de materiais e conhecimentos decoloniais que visam a emancipação da população oprimida. Contudo, quando observamos a realidade na educação básica, docentes, na maioria das vezes, reproduzem os materiais disponibilizados pelos livros didáticos e pelo governo. Conhecimento esse que apenas reproduz e reforça o pensamento euro-ocidentalista e dificulta a constituição de uma nação com conhecimento soberano sobre sua Geografia, sua História e suas lutas. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo identificar qual o panorama do pensamento sobre tais grupos na realidade da escola, estritamente no primeiro e segundo ano do ensino médio, séries nas quais os estudantes já construíram a maior parte de seu conhecimento, que provavelmente poderão levar para a vida inteira. Essa perspectiva será analisada a partir das observações e da prática do estágio de docência em uma escola pública localizada em Londrina, na qual, a partir de um questionário aplicado aos estudantes, que respondem sete questões, sendo seis objetivas e uma dissertativa, para que com os dados obtidos, possamos entender se a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 vem sendo seguida de maneira efetiva na construção do conhecimento escolar nos estudos de Geografia.

Palavras-chave: Geografia decolonial; Povos negros e povos indígenas; Ensino de geografia



ABSTRACT

For some time now, it has been noticeable that issues related to indigenous and black people have been gaining more space in educational discussions, especially in higher education institutions. There has been much discussion about the inclusion of decolonial materials and knowledge aimed at the emancipation of the oppressed population. However, when we look at the reality in basic education, teachers mostly reproduce the materials provided by textbooks and the government. This knowledge only reproduces and reinforces Euro-Western thinking and hinders the constitution of a nation with sovereign knowledge of its Geography, History and struggles. In this way, this article aims to identify the panorama of thinking about these groups in the reality of school, strictly in the first and second year of high school, grades in which students have already built up most of their knowledge, which they will probably be able to take with them for life. This perspective will be analyzed based on the observations and practice of the teaching internship in a public school located in Londrina, in which, based on a questionnaire applied to students, who answer seven questions, six of which are objective and one is an essay, so that with the data obtained, we can understand whether Law No. 11.645 of March 10, 2008 has been followed effectively in the construction of school knowledge in Geography studies.

Keywords: Decolonial geography; Black and indigenous peoples; Geography teaching

RESUMEN

Desde hace algún tiempo, se ha observado que las cuestiones relacionadas con los pueblos indígenas y negros han ido ganando más espacio en los debates educativos, especialmente en las instituciones de enseñanza superior. Se ha discutido mucho sobre la inclusión de materiales y conocimientos decoloniales que apunten a la emancipación de la población oprimida. Sin embargo, cuando observamos la realidad en la educación básica, los profesores reproducen en su mayoría los materiales proporcionados por los libros de texto y el gobierno. Estos conocimientos sólo reproducen y refuerzan el pensamiento eurooccidental y dificultan la constitución de una nación con un conocimiento soberano de su Geografía, su Historia y sus luchas. De esta manera, este artículo pretende identificar el panorama del pensamiento sobre estos grupos en la realidad escolar, estrictamente en el primer y segundo año de secundaria, grados en los que los estudiantes ya han construido la mayor parte de sus conocimientos, que probablemente podrán llevar consigo para toda la vida. Esta perspectiva será analizada a partir de las observaciones y de la práctica de la pasantía docente en una escuela pública localizada en Londrina, donde, a partir de un cuestionario aplicado a los alumnos, que responden a siete preguntas, de las cuales seis son objetivas y una es un ensayo, para que con los datos obtenidos, podamos entender si la Ley 11.645 de 10 de marzo de 2008 ha sido seguida efectivamente en la construcción del conocimiento escolar en los estudios de Geografía.

Palabras-clave: Geografía decolonial; Pueblos negros y pueblos indígenas; Enseñanza de geografía

1 INTRODUÇÃO

Quando tratamos do Ensino de Geografia, levamos em consideração que todo professor possui sua didática, seu modo de construir conhecimento. Porém, é fato que todo professor tem, também, o seu aporte teórico, sua base de construção de conceitos. Mas como podemos usar apenas a visão euro-ocidentalista como parâmetro para todo

o estudo da Geografia? Essa visão promove um sistema de exploração euro-ocidental, que condena o povo e os territórios fora do eixo a um eterno empobrecimento, para a manutenção das riquezas de poucos.

É nesse sentido que esse estudo se faz importante, ao buscar trazer elementos para que professores sejam questionados quanto aos seus métodos, visões e capacidade de mudar os indivíduos, promovendo um câmbio estrutural no qual o estudante reconheça seu lugar no mundo e assuma suas identidades.

Dessa forma surge a perspectiva do ensino de Geografia Decolonial, ou seja, fora da visão colonialista do explorador, mas sim, do explorado. Antes de se iniciar a discussão, trazemos uma breve definição do termo decolonialidade:

O pensamento decolonial possibilita [...], a análise e a crítica das relações de poder, a construção de alternativas a partir dos contextos locais, para superar as armadilhas da colonialidade, que reproduz a desigualdade, especialmente étnico-racial, de gênero e de classe; a apropriação e a exploração/destruição da natureza e do meio ambiente (Silveira; Nascimento; Zalembessa; 2021, p. 10)

Decolonialidade, portanto, está totalmente entrelaçada a emancipação do sujeito mediante a colonialidade, em outras palavras, o entendimento do termo, pode ser complementado quanto a sua prática na Geografia, a partir do pensamento de Suess e Silva (2019, p. 4), que observam que:

Entre suas principais associações e questionamentos podemos destacar: a crítica às concepções dominantes de modernidade; as situações de opressões vivenciadas na América como consequências do colonialismo; o conceito de raça como importante instrumento de dominação europeia; a superação da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber; a ruptura com o eurocentrismo; a busca de uma nova civilidade e novas formas de organização espacial; e ainda, a interculturalidade crítica e a transculturalidade como importantes ferramentas para um novo projeto de sociedade

Devemos, então, reconstruir a história do espaço, reorganizando-o a partir de uma ótica decolonial, como indicam os autores citados. É de suma importância que, especialmente, os povos latino-americano e africano saibam quanto a realidade de suas guerras, conflitos, genocídios, e toda a perversidade euro-ocidentalista acerca

de suas culturas, e tecnologias. Isso se deu depois desde a chegada dos europeus à América haviam já tecnologias avançadas para a época, porém tudo mudou quando em uma relação de subalternidade foi instaurada a definição de raça.

Onde há o conceito de raça, há dominação e exploração em variados aspectos, uma vez que a essa não acontece apenas pela escravização direta de um povo, mas pela reprodução do pensamento escravizador do colonizador. Contudo, são necessárias ações práticas, que visam explicitar a necessidade de empregar tais conceitos no currículo da Geografia Escolar, e em todas as ciências, para que o pensamento decolonial aconteça de fato.

Buscando a inclusão das lutas e das conquistas dos povos secularmente invisibilizados pelo eurocentrismo, após anos de luta e reivindicações de movimentos sociais, como o Movimento Negro, no ano de 2003, instituiu-se a inserção da História de afrodescendentes no currículo escolar do Brasil - Lei nº 10.639, (BRASIL, 2003) e, em 2008, incluiu-se os indígenas a esse contexto, a partir da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008). Tais leis estabelecem que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

É fundamental considerar que esse aparato legal somente foi conquistado com base nos esforços empenhados pelos movimentos sociais tanto dos povos negros

quanto dos povos indígenas do Brasil, buscando que a sociedade em geral, nesse caso, a partir dos conteúdos a serem ensinados nas escolas do país, conheça sua história e culturas, ou seja, suas práticas socioespaciais, de modo que contemplam as histórias e culturas africanas, intrinsecamente ligadas a formação cultural do Brasil, se transformando em afrobrasileira, assim como na história indígena.

Por mais que a lei não cite especialmente a Geografia, tal conhecimento, aliado a História, se complementa e permite uma discussão mais ampliada sobre esses dois povos, pois a História deve ser entendida a partir do território e o território deve ser entendido por meio da História, como esclarece Sauer:

Cada paisagem humana, cada habitação, é sempre uma acumulação de experiência prática [...]. O geógrafo não pode estudar habitações e povoamentos, campos e fábricas, no que respeita à localização e razão de ser, sem se perguntar por suas origens. Não pode analisar a localização das atividades sem conhecer o funcionamento da cultura, os processos de vida comunitários do grupo, e somente pode fazer isto mediante a reconstrução histórica (Sauer, 1941, p.8-9, apud Carneiro, 2012, p.35).

Portanto, tal reconstrução histórica deve ser aplicada sob uma ótica decolonial, desconstruindo conceitos euro-ocidentais, que foram usados por séculos como instrumentos de dominação econômica, cultural e social, como estabelece a lei.

Dessa maneira, foi regularizada a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afrodescendente antes do complemento da lei de 2008, que incluía os povos indígenas. Contudo, já se passaram 20 anos desde que a primeira lei foi criada em 2003 e, em uma matéria do G1 Educação, especialistas da área da educação ouvidos pelo portal de notícias, na pessoa da jornalista Emily Santos (2023), destacam que:

[...] ressaltam, porém, que, em geral, o assunto é tratado nas escolas - quando é tratado - com superficialidade, estereótipos e materiais desatualizados. Também relatam falta de apoio na formação dos professores (Santos, 2023, grifo nosso).

Sendo assim, se fez necessário buscar entender a dimensão dessa problemática educacional em relação aos povos indígenas e povos negros, a partir de uma experiência desenvolvida no estágio de docência, em uma escola pública de Londrina,

visando compreender se a obrigatoriedade de tais temáticas estabelecidas em Lei, estão sendo efetivamente discutidas no currículo escolar, em especial, na Geografia.

Faz-se importante destacar que, esse artigo tem como objetivo apresentar elementos introdutórios e possibilitar que essa temática seja discutida, ampliada e fortalecida no âmbito da ciência geográfica, recordando que o tema é amplo, possui diversas possibilidades de análise, pode ser trabalhado por meio de vários recortes e, no caso desse artigo, leva-se em consideração as experiências do autor do texto a partir das práticas do estágio de docência obrigatório para a formação do professor de Geografia.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Para a organização desse texto, foram realizados procedimentos metodológicos baseados essencialmente no levantamento bibliográfico de textos publicados por autores que já se debruçaram sob a temática: a organização de um questionário aplicado aos estudantes das turmas que o estágio estava sendo realizado (turmas do segundo e terceiro ano do Ensino Médio) e a análise das respostas deles.

A organização do questionário e a análise das respostas aconteceram em três etapas, sendo: a) construção das questões; b) aplicação do questionário aos estudantes; e c) análise das respostas dos estudantes. No desenvolvimento das questões, foi utilizado um aporte bibliográfico de autores como Crenshaw (2002), Quijano (2005), Lander (2005), Gonzalez (2020), Suess e Silva (2019), que embasaram o desenvolvimento teórico. Foram, portanto, desenvolvidas sete questões, sendo seis questões objetivas, com quatro alternativas cada, e uma questão dissertativa.

No que se refere à aplicação, foi escolhido o último dia das aulas de estágio para que se fosse aplicado o questionário, em duas salas de terceiro ano e uma sala do segundo ano, onde os estudantes receberam as orientações para preenchimento, evidenciando que não seria necessária a, com o objetivo de preservar a identidade e dar mais liberdade aos participantes.

Além disso, foi destacado que a resposta do questionário não era obrigatória, e deveria ocorrer de livre e espontânea vontade, com finalidade exclusivamente voltada

ao desenvolvimento de pesquisa científica. Vários estudantes deixaram de responder questões, principalmente a única dissertativa.

Nas questões objetivas, foram analisados 94 questionários, 31 respondidos pelo segundo ano, e 63 respondidos pelo terceiro ano. Foi somada a quantidade de respostas de cada alternativa, tal como o número de respostas a cada uma das questões somando todas suas alternativas. Com esses dados foram calculadas as porcentagens de respostas de cada opção. Essa porcentagem foi analisada por meio do método dialético, observando a complexidade das ideias que permeiam a temática, relacionando as teorias ao aporte teórico, buscando trazer resultados concretos de análise da realidade escolar quanto ao ensino de geografia em uma perspectiva decolonial.

1.1.1 A Visão Sobre o Negro e o Indígena na Realidade Escolar

Muito se discute sobre novas metodologias educacionais, contudo essas novas metodologias podem surtir ainda mais efeito quando associadas ao ensino decolonial, que reconstrói a ótica da formação dos territórios, das sociedades e sua organização no espaço por uma nova perspectiva: àquela dos povos nativos e escravizados.

Não é tão comum encontrarmos estudos sobre a decolonialidade do saber aplicada em escolas de educação básica. Do mesmo modo, são poucos os estudos que, ainda aplicados, demonstrem possibilidades sobre a emancipação do sujeito quanto a visão eurocêntrica nas abordagens educacionais.

Na aplicação do questionário, conforme será observado no próximo tópico, buscou-se pensar no indivíduo, na realidade escolar, na qual os professores muitas vezes podem não trabalhar tais temas, ainda que preconizados por lei. Notou-se que, por parte de alguns alunos, existia pouca familiaridade com alguns termos. Quando o porquê deste estudo foi explicado, depois do questionário já ter sido respondido, alguns estudantes logo perceberam que se equivocaram na maneira de responder algumas questões, pois segundo eles, nunca tinham analisado o tema a partir dessa visão estigmatizada acerca do negro e do indígena.

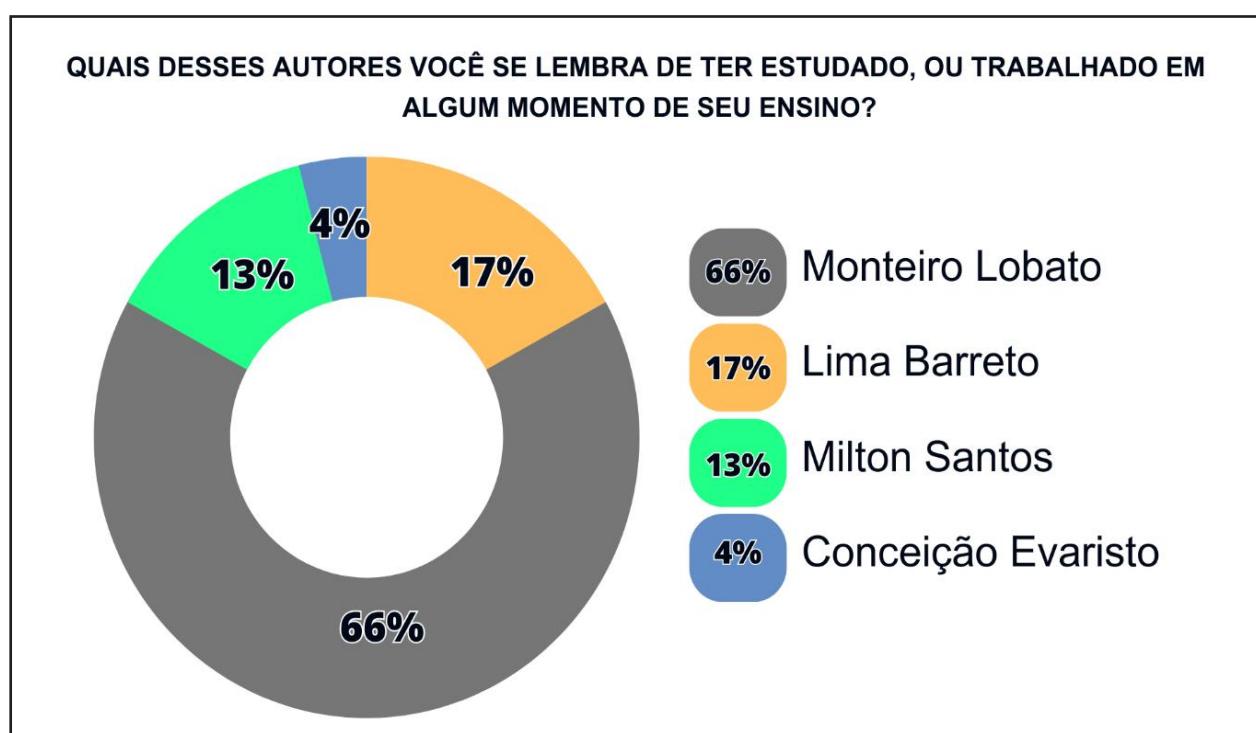
Isso prova que, apesar de complexo, o rompimento dessa estrutura educacional montada para dominação e exploração imperialista e neoliberal, pode mudar todo um entendimento da organização do mundo.

2 ANÁLISE DAS QUESTÕES TRABALHADAS EM SALA

Nesse momento do texto, trabalharemos cada questão individualmente, analisando as respostas e o percentual de cada alternativa, buscando entender a lógica de tais escolhas, tal como as reflexões que elas podem nos proporcionar quanto a realidade do nível de conhecimento desses estudantes sobre os povos indígenas e os povos negros.

A primeira questão buscou analisar quais dos pensadores citados abaixo era o mais conhecido, com o estudante podendo escolher mais de uma alternativa. Foram apresentados Lima Barreto, Milton Santos e Conceição Evaristo entre os autores negros, e Monteiro Lobato, como o único branco.

Figura 1 – Gráfico mostrando a porcentagem de respostas da questão número 1



Fonte: Organizado pelos autores (agosto, 2023)

A intenção foi mostrar que, na escola dos dias de hoje, antigas figuras de renome, mesmo com várias problemáticas, vêm tendo ainda maior destaque e visibilidade que outras. Há uma certa deficiência da instituição escolar de trazer para o contexto do estudante, nomes de personalidades negras, para serem trabalhados, como no caso da Geografia, por exemplo, o expoente Milton Santos, que no questionário era conhecido por apenas por 13% dos estudantes, ou Lima Barreto, da literatura, conhecido por somente 17% dos estudantes.

A porcentagem mais baixa foi a de Conceição Evaristo, uma mulher negra reconhecida apenas por 4% dos discentes. Isso pode ser explicado a partir das questões que envolvem as interseccionalidades, como destaca Crenshaw (2002) em relação a mulheres negras:

Atos de discriminação intencional não se limitam à violência sexual. No emprego, na educação e em outras esferas, há mulheres sujeitas a discriminações e outras opressões, especificamente por não serem homens e por não serem membros dos grupos étnicos e raciais dominantes (Crenshaw; 2002, p. 179).

Dessa maneira, Conceição Evaristo, assim como outras mulheres negras são atingidas por várias formas de discriminação, estruturadas na sociedade, pois além de ser negra, ainda sofre com a discriminação de gênero. A pequena porcentagem de estudantes que dizem conhecê-la ou ter estudado-a, nos mostra que os corpos negros são atingidos por várias formas de discriminação, não apenas pela raça, mas também pelo gênero, orientação sexual, entre outras.

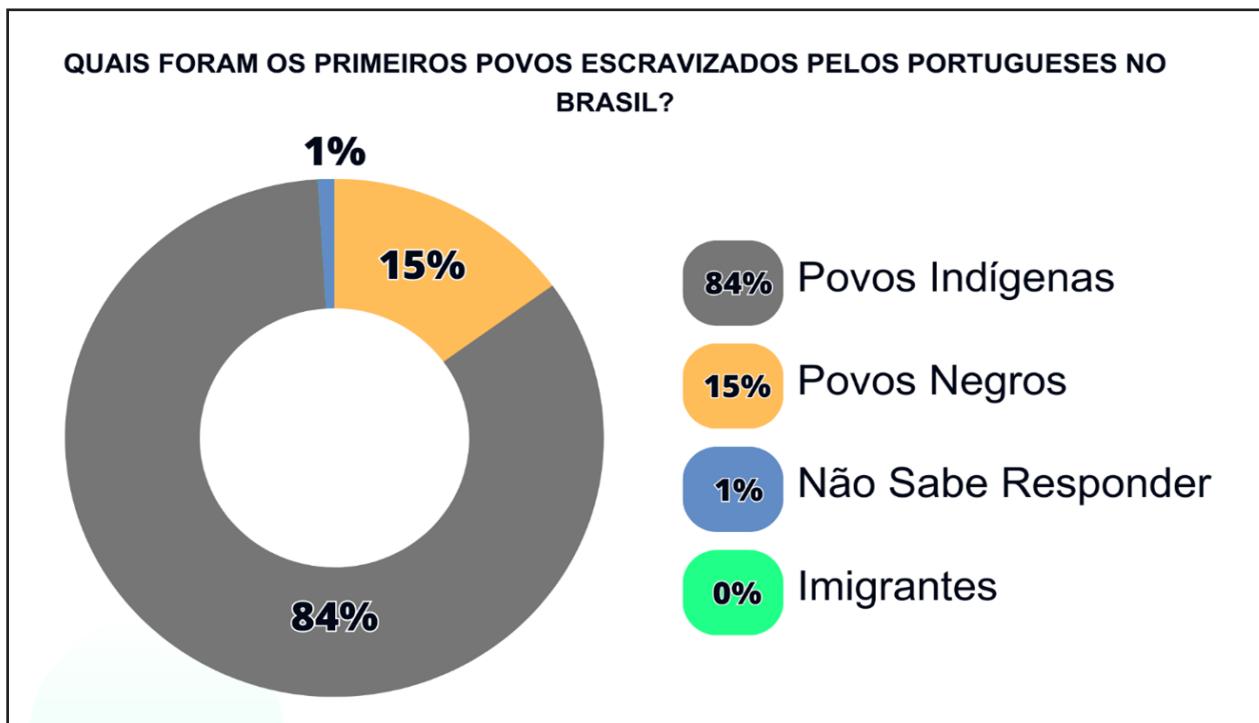
Já Monteiro Lobato, um homem branco, precursor da literatura infantil no Brasil, e que coleciona polêmicas em relação à sua postura supostamente supremacista e racista, foi assinalado por 66% dos adolescentes que participaram da pesquisa.

Nesse contexto, surgem preocupações quanto se a Geografia está sendo trabalhada por meio de uma abordagem que envolve o determinismo geográfico, ou está construindo conhecimento para uma prática crítica e inclusiva.

Já na segunda questão, a intenção foi questionar o quanto os estudantes conhecem sobre o processo de escravização no país, e se reconhecem os indígenas como povo primeiramente explorado, pois quando trabalhamos a escravização,

foca-se na exploração do negro, esquecendo da escravização também sofrida pelos indígenas e povos originários.

Figura 2 – Gráfico mostrando a porcentagem de respostas da questão número 2



Fonte: Organizado pelos autores (agosto, 2023)

A pergunta apresentada era ‘Quais foram os primeiros povos escravizados pelos portugueses no Brasil?’, e continha as seguintes alternativas respectivamente: ‘Povos Negros’, ‘Povos Indígenas’, ‘Imigrantes’ e ‘Não sabe responder’. Apesar da maioria ter respondido à alternativa ‘povos indígenas’, contabilizando 84%, uma boa parcela dos estudantes assinalou que eram os povos negros, contabilizando 15%, desconhecendo um aspecto fundamental do passado do país, evidenciando uma falha institucional educacional que se percebe há muito tempo: da desvalorização da cultura e da história indígena.

Estudo semelhante a este, realizado em três escolas públicas municipais e uma escola de natureza privada, ambas localizadas no Rio de Janeiro, Russo e Paladino (2016) constataram que a Lei nº 11.645/2008 é conhecida por 60% dos professores e que, 40% alegaram não ter conhecimento sobre ela. Essa situação pode explicar por que existe um número considerável de estudantes que não tinham conhecimento

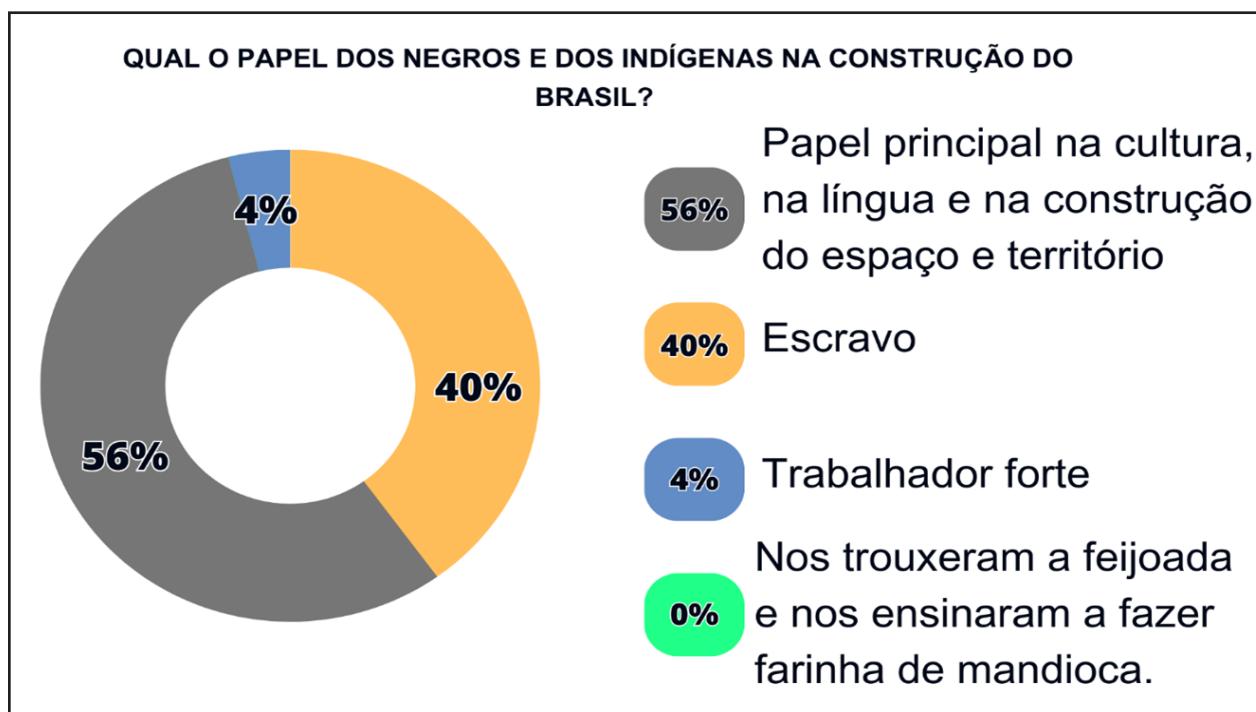
sobre quem foram os primeiros povos escravizados no Brasil. Essa dificuldade no cumprimento da lei pode ser também uma falha de formação de professores, pois a mesma pesquisa de Russo e Paladino (2016) aponta que:

Sobre como a temática indígena foi ou não abordada em seus cursos de formação inicial, 55% dos professores disseram que a temática nunca foi vista ou que não se lembravam de quando foi trabalhada na formação inicial. (Russo; Paladino; 2016, p. 914).

Assim podemos entender um dos motivos que levam a tal proporção. Por mais que 15% seja um número pequeno, é correto imaginar que essa resposta deveria ser quase unânime a estes estudantes, pois isso faz parte de um dos conteúdos mais trabalhados em sala de aula na disciplina de Geografia, o da colonização, organização do espaço e território, e divisão do trabalho da época.

Na terceira questão a pergunta era: “Qual o papel do negro e dos indígenas na construção do Brasil?”, com as seguintes alternativas, respectivamente: ‘Escravo’, ‘Trabalhador Forte’, ‘Nos trouxeram a feijoada e nos ensinaram a fazer farinha de mandioca’, ‘Papel principal na cultura, na língua e na construção do espaço e território’.

Figura 3 – Gráfico mostrando a porcentagem de respostas da questão número 3



Fonte: Organizado pelos autores (agosto, 2023)

Como pode ser observado, uma das alternativas apresenta discrepância entre as outras, pois, dizer que o indígena nos ensinou apenas a fazer mandioca, e o negro, feijoada, traz uma visão extremamente preconceituosa e estigmatizada da nossa cultura, principalmente quando ela é vista do exterior, como país do futebol, da feijoada, da caipirinha e do carnaval.

Porém, o restante das respostas nos mostra uma grande polarização, entre os que marcaram “Escravo” e os que marcaram “Papel Principal na cultura, na língua e na construção do espaço e território”. Vale lembrar que o termo correto é escravizado, mas a palavra foi apresentada no questionário propositalmente dessa forma, buscando identificar se os estudantes conheciam a diferença entre elas, trazendo assim possibilidades para possíveis debates e respostas que exigiam um pensamento mais crítico do estudante. Contudo, após a aplicação do questionário foi explicado a maneira correta de se referir aos povos escravizados, e o porquê da mudança de “escravos” para “escravizados”.

Todavia, nenhum dos discentes questionou a escrita preconceituosa do termo, e esse foi assinalado por 40% deles. Quando analisado esse número, percebemos que ainda não há uma compreensão do papel do indígena e do negro ao processo de construção territorial no país, sendo vistos apenas como os “escravos”, e não como os agentes que compõe o território brasileiro.

Como previsto, a maioria dos estudantes, 56%, assinalaram que o negro e o indígena têm “Papel principal na cultura, na língua e na construção do espaço e território”, mas ainda assim é um número abaixo do que deveria, sendo esse um contexto básico para entender a construção territorial do Brasil.

Mas, após a aplicação do questionário, também foi conversado sobre o tema com os estudantes, ou seja, o papel do negro e do indígena no território brasileiro. Dessa maneira, muitos ficaram impressionados, pois nunca haviam pensado a história do território brasileiro na perspectiva decolonial.

Percebe-se então, que a aplicação da lei, em relação ao ensino da cultura e da história afrodescendente no país não está sendo aplicada de maneira efetiva, pois muitos estudantes ainda apresentam uma visão euro-ocidentalista do afrodescendente

na história da construção do território como escravizado ou trabalhador forte, e não suas contribuições culturais, linguísticas, históricas, entre outras.

Quando analisamos os dados da questão número 3, podemos tecer algumas reflexões quanto a se a lei nº 11.645, de 10 março de 2008 está sendo seguida de maneira efetiva, pois somados, cerca de 44% marcaram “Escravo” e “Trabalhador forte”, ou seja, quase a metade.

Essas questões levantadas impedem que os estudantes tenham compreensão desses assuntos de maneira efetiva. Além disso, os especialistas relembram do que já foi tratado no texto, em relação a formação dos professores, que também deve ocorrer em concordância com a lei citada, pois estão na linha de frente da construção do conhecimento, intermediando a relação conteúdo/estudante.

Quando trabalhamos a estrutura da sociedade no país, tal como sua organização no espaço, e os motivos de alguns grupos sociais ocuparem espaços periféricos, tanto fisicamente quanto educacionalmente ou economicamente, devemos levar em conta o chamado “Racismo Estrutural”, presente na estrutura da sociedade e das instituições.

Sendo assim, nas questões número 4 e número 5, são questionados os estudantes acerca desse assunto, para identificar se eles estão cientes desses conceitos, e se percebem o racismo atuando na sociedade, tal como a comparação do racismo estrutural brasileiro com o racismo estrutural e individual estadunidense, já que, como afirma Almeida (2019):

Enquanto na África do Sul e nos Estados Unidos, que, com as devidas distinções, estruturavam juridicamente a segregação da população negra, mesmo no avançar do século XX – no caso da África do Sul, até 1994 –, no Brasil, a ideologia do racismo científico foi substituída a partir dos anos 1930 pela ideologia da democracia racial, que consiste em afirmar a miscigenação como uma das características básicas da identidade nacional, como algo moralmente aceito em todos os níveis da sociedade, inclusive pela classe dominante. Assim, ao contrário de países como os Estados Unidos, nunca se instalara no Brasil uma dinâmica de conflitos baseados na raça (Almeida; 2019. p. 109).

Como o autor descreve, no Brasil ocorre uma naturalização do racismo, pois está tão estruturado, que tende a se tornar menos perceptível que o racismo

individual, aquele dos EUA por exemplo, que muitas vezes está mais evidente, pois se dá nas relações de indivíduos para indivíduos, além da estrutura social. Outro fator importante a se destacar é o mito da democracia racial, na qual, novamente Almeida (2019), destaca que:

Trata-se de um esquema muito mais complexo, que envolve a reorganização de estratégias de dominação política, econômica e racial adaptadas a circunstâncias históricas específicas. (Almeida; 2019. p. 109).

Pensando nisso, foram desenvolvidas as questões 4 e 5, que tentam entender qual é a percepção de racismo pelos estudantes, buscando evidenciar que muitos ainda não percebem o racismo na estrutura da sociedade brasileira, pois tendem a enxergar os Estados Unidos como um país mais racista que o Brasil.

Figura 4 – Gráfico mostrando a porcentagem de respostas da questão número 4



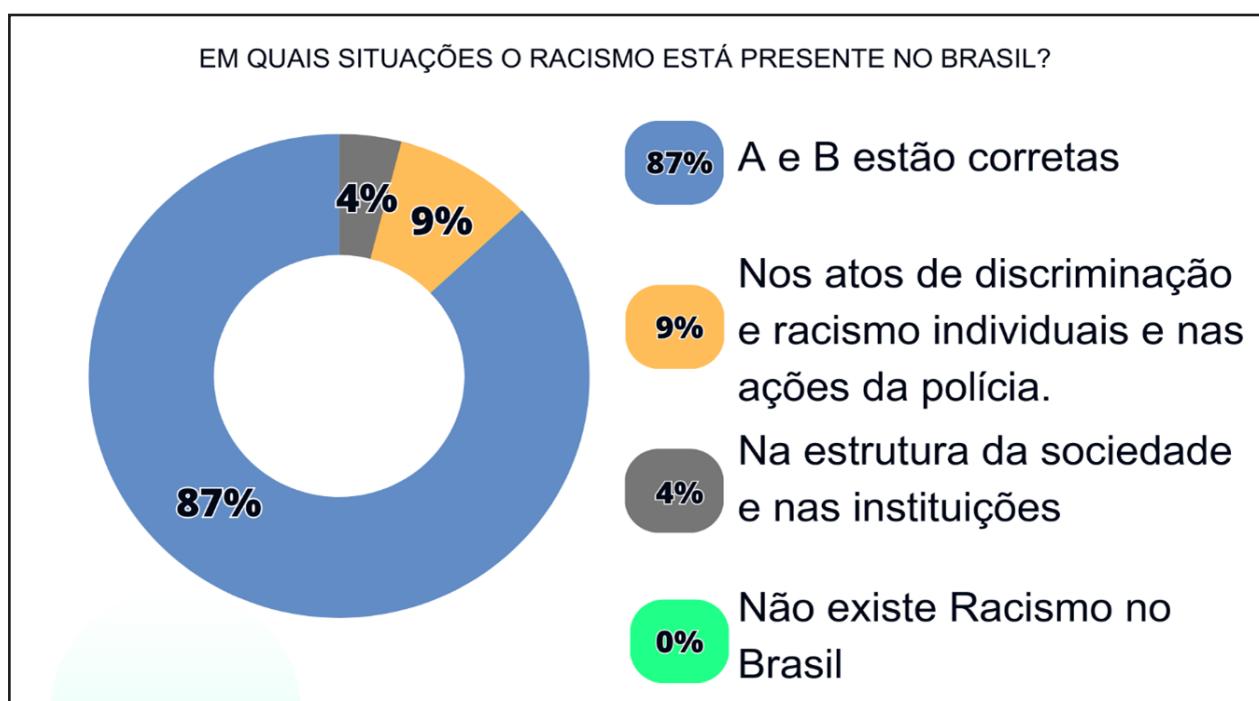
Fonte: Organizado pelos autores (agosto, 2023)

Na questão número 4 o questionamento foi: "Você acredita que o Brasil pode ser considerado um país racista?", as alternativas eram as seguintes: Sim; Não; Talvez; não mais que os Estados Unidos. Apesar da maioria admitir que "sim", contabilizando cerca de 54%, cerca de 2% assinalaram que "Não". As alternativas "Talvez" e "Não mais

que os Estados Unidos" dividiram o restante, caracterizando 16% acreditando que "Talvez", ou seja, não tinham certeza se o país era racista de fato, e cerca de 28% marcaram que "Não mais que os Estados Unidos".

Sem o racismo estrutural explicitado no dia a dia escolar, provavelmente o estudante não vai desenvolver um pensamento crítico acerca da organização social no espaço brasileiro, marcada e moldada historicamente pelo racismo. Ou seja, percebe-se o racismo explícito, como nos casos ocorridos nos EUA, mas não se percebe a forma como o racismo acontece no próprio país.

Figura 5 – Gráfico mostrando a porcentagem de respostas da questão número 5



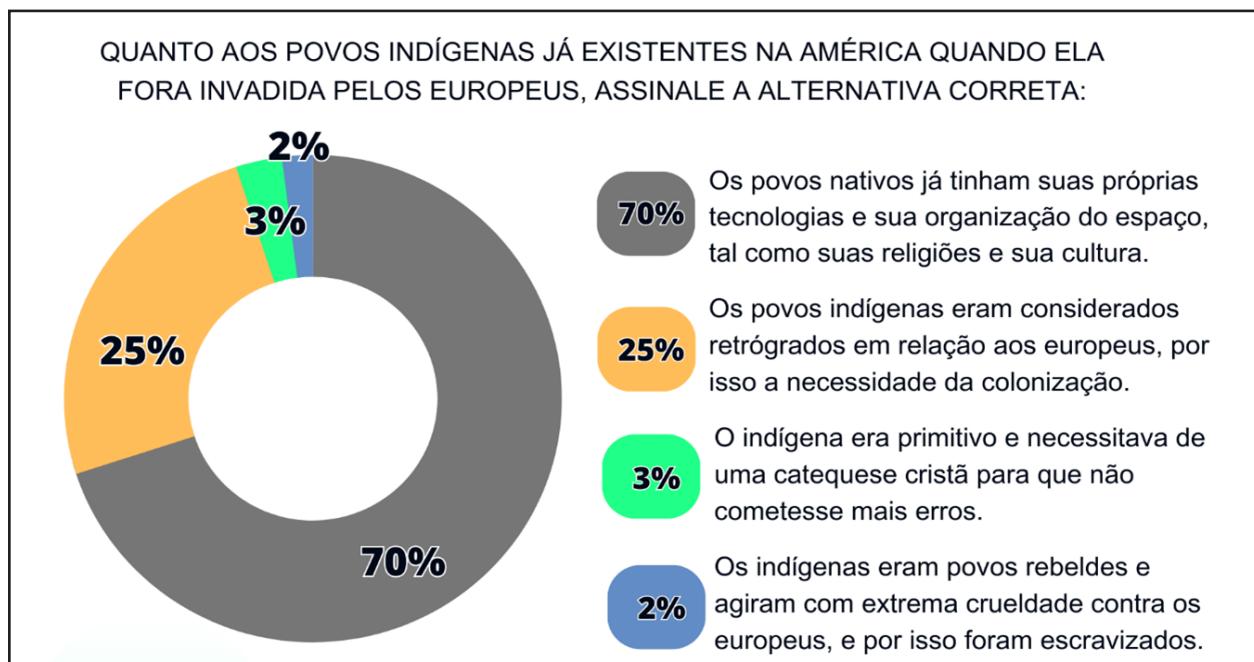
Fonte: Organizado pelos autores (agosto, 2023)

Na quinta questão, ainda versando sobre racismo, o questionamento levantado foi: "Em quais situações o racismo está presente no Brasil?", contando com as seguintes alternativas: (alternativa "A") Na estrutura da sociedade e nas instituições; (alternativa "B") nos atos de discriminação e racismo individuais e nas ações da polícia; (alternativa "C") Não existe racismo no Brasil; (alternativa "D") A e B estão corretas.

Um dado importante levantado é que todos os estudantes acreditam que ocorre o racismo no Brasil, pois nenhum assinalou que "Não existe racismo no Brasil". No

demais, 4% responderam que o racismo é evidente “Na estrutura da sociedade e nas instituições.” e 9% disseram perceber o racismo “Nos atos de discriminação e racismo individuais e nas ações da polícia.” Em uma análise desses resultados, percebe-se uma diferença entre os que identificam o racismo apenas em um exemplo individual (9%) e dos que percebem o racismo em uma perspectiva apenas estrutural (4%).

Figura 6 – Gráfico mostrando a porcentagem de respostas da questão número 6



Fonte: Organizado pelos autores (agosto, 2023)

Na última questão objetiva, foi questionado: “Quanto aos povos indígenas já existentes na América quando ela fora invadida pelos europeus, assinale a alternativa correta:”. Apesar de 70% dos discentes responderem que “Os povos nativos já tinham suas próprias tecnologias e sua organização do espaço, tal como suas religiões e sua cultura”, surpreendeu a quantidade de estudantes que assinalaram outras.

Cerca de 25% assinalaram a questão que diz: “Os povos indígenas eram considerados retrógrados em relação aos europeus, por isso a necessidade de uma colonização”. Além disso, aproximadamente 3% responderam que “O indígena era primitivo e necessitava de uma catequese cristã para que não cometesse mais erros”. Os que assinalaram “Os indígenas eram povos rebeldes e agiram com extrema crueldade contra os europeus, e por isso foram escravizados” somaram 2%.

Dessa maneira, a única que pode ser entendida como a que reconhece o papel do indígena na história e na organização do espaço brasileiro, assim como respeita sua cultura e crenças, é a que exclama “Os povos nativos já tinham suas próprias tecnologias e sua organização do espaço, tal como suas religiões e sua cultura”. Porém, as outras alternativas somadas chegam a 30%, ou seja, os estudantes que marcaram essas respostas, não compreenderam efetivamente o papel do indígena na sociedade e sua devida importância na dinâmica socioespacial. Esse resultado pode ser fruto da política mostrada por Brighenti (2015):

Os indígenas ocupavam terras que interessava a oligarquia agrária brasileira. Inferiorizá-los ideologicamente era uma das formas de justificar sua eliminação perante a sociedade. A arte, a literatura e a música criaram as bases ideológicas para justificar o esbulho das terras (Brighenti, 2015. p. 4).

Tal inferiorização reflete até os dias atuais, em discriminações e estereótipos criados para deslegitimar todos os elementos da cultura e da luta indígena, principalmente ao acesso a suas terras. Mas cabe aos professores romper com essa ideologia de destruição aos povos originários, sendo a educação, principalmente da perspectiva da Geografia Decolonial, o principal meio de mudança, principalmente respeitando a obrigatoriedade da lei nº 11.645/2008, como indaga novamente Brighenti (2015):

Compreendemos que a efetivação a Lei nº 11.645/2008 passa necessariamente por um processo radical e contínuo de decolonialidade, dialogando com as comunidades e povos indígenas contemporâneos, incorporando seus anseios e demandas por territórios e respeito. (Brighenti, 2015. p. 7).

Dessa forma, comprehende-se que a lei tem uma perspectiva que envolvem aspectos da descolonização do pensamento, somente por meio da decolonialidade as relações de dominação podem ser enfrentadas, e aos poucos transformadas.

A última questão era discursiva, para que os alunos pudessem se expressar de maneira mais livre, e de forma dissertativa, com os seguintes questionamentos: “Quais suas considerações a respeito do negro e do indígena, principalmente na sociedade em que vivemos hoje, levando em consideração toda sua aprendizagem escolar?” Houveram muitas

respostas pertinentes ao recorte temático desse trabalho, com a utilização de conceitos atuais e uma percepção com base nos propósitos da decolonialidade do pensamento.

Sendo assim, nesse momento, apresentaremos alguns trechos destacados, que estão presentes nas respostas apresentadas pelos estudantes na sétima questão e que, de certa forma, abordam uma perspectiva decolonial. Cabe mencionar que os trechos foram transcritos de forma literal, ou seja, da forma como os estudantes escreveram em suas respostas e que, conforme já mencionado, os participantes não serão identificados no texto. Tais trechos visam exclusivamente demonstrar a compreensão desses estudantes sobre a proposta de trabalho na perspectiva decolonial.

Dois estudantes, se referindo aos negros e aos indígenas, pontuaram que: “*o mal se encontra na base da nossa sociedade*” e, “*os mesmos foram importantes, pelo fato de construírem o Brasil*”. Cabe ressaltar ainda, que um deles comentou sobre um possível racismo na estrutura social, quando se referiu ao “*mal*”, e o outro, que eles “*construíram o Brasil*”, mas ainda assim, não se desapegaram da imagem desses povos como escravizados.

Outras respostas chamaram a atenção, trazendo à tona considerações como: “*suas culturas e seus costumes não são menos importantes*”; “*falta de políticas públicas e muito preconceito com a cultura deles, que deve ser desconstruída*”, por exemplo.

Percebe-se uma criticidade presente na última resposta descrita, pois o estudante pode entender a falta de políticas promovidas para esse fim, sendo que, se trabalhada na escola, contribui e muito na formação cidadã do discente, para que cobre ações governamentais para a promoção da equidade social.

Outra resposta chamou muito atenção, pois apresenta uma visão questionadora, além de trazer termos atuais, relacionando com sua realidade: “*Muito se fala dos negros e indígenas e seu lugar na sociedade, mas quando observado na realidade é possível comprovar que se trata apenas de temas discutidos, mas nunca posto em prática e quando colocado em prática, como em cotas é totalmente deturpado*”. Respostas como esta, que questionam/ denunciam a realização de ações práticas para reverter um problema que é estrutural,

demonstram justamente que há uma compreensão da importância de visibilizar ainda mais e tecer discussões mais críticas acerca dessa temática.

Outro estudante aponta que: *"por muitos a cultura indígena e religiões de matriz africana são vistos como inferiores ou estranhos"*. Essa resposta foi importante, pois demonstra que ainda existem estudantes que buscam esse conhecimento, que questionam a intolerância contra religiões indígenas e de matriz africana, já que, os dados referentes a esse tipo de discriminação são preocupantes, pois, "O número de denúncias de intolerância religiosa no Brasil aumentou 106% em apenas um ano. Passou de 583, em 2021, para 1,2 mil, em 2022, uma média de três por dia", conforme reportagem publicada pela BBC, no ano de 2023 (BBC News Brasil, 2023).

Mais uma reflexão trazida por um estudante foi a de que: *"o indígena e o negro, até hoje, atualmente somos [sic] oprimidos pela sociedade e seu racismo estrutural"*, se reconhecendo como um sujeito oprimido, utilizando a palavra *"somos"*, pois entende que sofre discriminação, além de se reconhecer e visualizar o racismo estrutural presente na sociedade.

Pode-se entender, que de certa forma, a partir do pensamento apresentado pelo estudante nesse último trecho, há um processo de emancipação, inclusive trazendo apontamentos essenciais e que são diferentes da maioria das respostas analisadas na questão sete do questionário aplicado.

Portanto, além de apontar problemas, se faz necessário apresentar também possíveis soluções. Como visto no texto, um dos maiores problemas está na formação dos professores. Dessa maneira, uma graduação, onde a educação na perspectiva decolonial esteja presente, facilitaria e muito a aplicabilidade dos temas em sala de aula, pois teriam um aporte teórico muito maior, promovendo assim os conteúdos de uma maneira mais diversa e a partir da ótica decolonial.

Outra maneira de amenizar o problema é o estado promover estudos em todas as áreas da ciência que possam colocar os conceitos da perspectiva decolonial em prática, por exemplo, na Geografia. Dessa maneira, aumentaria o aporte teórico para que o professor pudesse trabalhar uma maior quantidade de temas, como por exemplo, o

Racismo Ambiental, que é um conceito atual, de um problema que acontece a algum tempo, mas nunca havia sido trabalhado na perspectiva do Racismo Estrutural.

A pesquisa atendeu as expectativas esperadas para que se comprovasse atualmente, uma problemática na visão que os estudantes têm acerca dos povos negros e povos indígenas, tal como, seus papéis no território brasileiro.

Mostrou também que a lei, por mais que exista, não vem tendo total efetividade na escola londrinense que foi pesquisada. Cabe a futuras pesquisas, comprovar ou não essa dificuldade educacional em outros locais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já abordado anteriormente, importante realçar que, esse texto traz reflexões estruturadas a partir das experiências do autor, quando da realização do estágio de docência em uma escola estadual de Londrina e, é apenas um recorte, dos muitos que podem ser realizados com a finalidade de compreensão da temática aqui apresentada, que é abrangente e possibilita vários desdobramentos teóricos, conceituais e práticos.

Levando em consideração os apontamentos aqui apresentados, a experiência no estágio docente e as discussões teóricas e conceituais realizadas quando do processo de formação do autor do texto, entendemos que a educação, e o ensino de Geografia, podem transformar o pensamento dos sujeitos, e consequentemente, promover mudanças no espaço geográfico.

Nesse sentido, “a referência geográfica exige o diálogo com as raízes e com as tradições dos lugares (por exemplo, indígenas e africanas), e, a partir disso, a construção de um conhecimento, uma epistemologia, característicos da identidade de quem e de onde se propõe” (Dutra-Gomes; Vitte; 2020, p. 13).

Essa transformação pode ocorrer em relação aos estudos decoloniais, que possibilitam um pensamento crítico do negro e do indígena, percebendo toda a estrutura racista montada para dominação e exploração dos sujeitos, haverá cada vez mais pessoas trabalhando para que essa realidade seja alterada.

Quando o estudante tem contato com a Geografia Decolonial, vai construir conhecimento a partir de características identitárias de seu espaço, tal como entender sua formação. No caso, com a análise das respostas das questões, percebemos que muito ainda deve ser trabalhado para que o conhecimento decolonial seja uma prática, e a emancipação do pensamento euro-ocidentalismo de fato aconteça.

Uma das formas disso acontecer é trazendo questionamentos e problemáticas acerca dos assuntos trabalhados, e não apenas o conhecimento dos livros didáticos. Aprofundando o conhecimento geográfico, muito pode ser explicado através do racismo estrutural, pois a ótica decolonial, visa mostrar essa outra visão, do povo explorado, rompendo com a visão do explorador, e trazendo aspectos antes pouco estudados.

Associada a valorização dos círculos de cultura, analisando a retratação da imagem da palavra geradora do indivíduo, como àquelas propostas de Paulo Freire quanto ao repertório cultural-lingüístico dos camponeses, pode se obter resultados fortuitos, na formação de estudantes, professores e cidadãos, que entendam seu espaço, seu lugar, a formação de seu território, se reconheçam e se emancipem.

Dessa maneira, o professor deve ter a perspectiva da Geografia decolonial trabalhada e discutida em seu processo de formação, para que utilize sua criatividade/ousadia para ir além do que traz a educação tradicional; ir adiante, realizar debates que rompam com o senso comum e educação tradicional, e consiga não apenas reproduzir, mas também criar possibilidades, bem como a formação de sujeitos mais ativos na busca por emancipação e equidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida**. Pólen. São Paulo, 2019.

BERNARDO, André. 'Liberdade religiosa ainda não é realidade': os duros relatos de ataques por intolerância no Brasil. **BBC News Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64393722>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Brasília, 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645.** XXVII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015, p. 4-7).

CARNEIRO, Patrício Aureliano Silva; MATOS, Ralfo Edmundo da Silva. **Encontros e Desencontros entre Geografia e História e Tendências na Geografia Histórica Anglo-Saxã.** Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, V. 2, N.2, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In Dossiê III Conferência Mundial Contra o Racismo.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, vol. 10, n. 01, 1º sem. 2002, p. 179.

DUTRA-GOMES, Rodrigo; VITTE, Antônio Carlos. 2020. **Geografia, complexidade e construções epistemológicas na América Latina.** Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía 29 (1): 3-15. doi: 10.15446/rcdg. v29n1.69611.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos.** Zahar. Rio Janeiro, 2020.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005, p. 7-20).

RUSSO. Kelly; PALADINO, Mariana. **A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola.** Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

SANTOS, Emily. Lei que obriga ensino de história afro-brasileira completa 20 anos, mas está longe de ser realidade nas escolas, dizem especialistas. **G1 Educação.** 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/21/lei-que-obriga-ensino-de-historia-afro-brasileira-completa-20-anos-mas-esta-longe-de-ser-realidade-nas-escolas-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

SAUER, C.O. **Foreword to Historical Geography.** Annals of the Association of American Geographers, v.31, n.1, p.1-24, 1941.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda.; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões; **Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e71306, 2021, p. 10).

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. **A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia.** Geog. Ens. Pesq., Santa Maria, v. 23, e7, 2019, p. 4.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005, p. 117-140).

Contribuições de autoria

1 – Alex Fernandes Monteiro

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (2023). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia.

<https://orcid.org/0009-0004-5317-5274> – alex.fernandes@uel.br

Contribuição: Escrita – primeira redação; Conceituação; Análise Formal

2 – Fernando Veronezzi

Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PGE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre pelo mesmo Programa e Instituição.

<https://orcid.org/0000-0003-1970-8132> – fveronezzi@uel.br

Contribuição: Escrita – revisão e edição; Metodologia; Administração do projeto

Como citar este artigo

MONTEIRO, A. F.; VERONEZZI, F. A importância do ensino de Geografia numa perspectiva de-colonial e da educação antirracista: Experiências em uma escola de Londrina-PR. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 29, e88820, 2025. Disponível em: 10.5902/2236499488820. Acesso em: dia mes abreviado e ano